

Klages, Benjamin; Ferrin, Nino; Lull, Anja; Bestmann, Stefan
**Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische
Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate
in Lehre und Studium**

*Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]:
Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen ; Berlin ;
Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 267-278*



Quellenangabe/ Reference:

Klages, Benjamin; Ferrin, Nino; Lull, Anja; Bestmann, Stefan: Neue Medien für neue Studierweisen?
Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre
und Studium - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer,
Axel [Hrsg.]: Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen.
Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 267-278 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-114472 - DOI: 10.25656/01:11447

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114472>

<https://doi.org/10.25656/01:11447>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet
werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise
verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

| | |
|---------------|---|
| Vorwort | 9 |
|---------------|---|

| | |
|---|----|
| Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo | 11 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus | 17 |
|---|----|

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....37

| | |
|---|----|
| Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel | 39 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt | 59 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck | 73 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla | 85 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| Differenten Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn | 105 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann | 121 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne | 139 |
|--|-----|

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen..... 157

| | |
|---|-----|
| Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders | 159 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo | 175 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter | 193 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann | 211 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert | 227 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo | 239 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller..... | 253 |
| Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann | 267 |
| Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull | 279 |
| Autor_innenverzeichnis | 295 |

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium

Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann

1 Erwartungen und Normalitäten

Die IuK-Technologien – allen voran das Internet- eröffnen im Bereich von Bildung und Wissenschaft, und hier wiederum insbesondere in den Hochschulen, weitreichende Modernisierungsmöglichkeiten, die sowohl Lehre und Prüfungen als auch das Lernen insgesamt, also die Prozesse der Wissensvermittlung bzw. die Lernkultur, nachhaltig verändern. Erwartet werden nicht nur eine deutlich verbesserte Qualität von Lehren und Lernen, sondern auch eine deutlich erhöhte Effizienz der Wissensvermittlung und eine bessere Vorbereitung auf die Erfordernisse des lebenslangen Lernens (BMBF 2004: 1).

Mit diesen einleitenden Worten in den Richtlinien zur Etablierung von E-Learning in der Hochschullehre im Rahmen des Förderschwerpunkts „Neue Medien in der Bildung“ (2004) des BMBF wird deutlich, welche Potenziale in diesem Entwicklungszusammenhang gesehen werden. Einige Jahre und bereits zahlreiche, nicht nur technische „Innovationszyklen“ später, stellt die HRK (2012) entsprechend fest, dass

die rasanten Veränderungen der Kommunikation und der daraus resultierende soziale und kulturelle Wandel auch die Hochschulen in besonderer Weise betreffen. Viele Hochschulen haben hier bereits reagiert, doch stehen sie weiterhin vor der Herausforderung, auf die Veränderungen zu reagieren und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen (HRK 2012: 4).

Ähnlich unabgeschlossene Zu- und Umgangsweisen mit neuen, digitalen Medien in Lehre und Studium sind bei Einblicken in den Alltag der KSHB sichtbar. In Interviews mit einzelnen Lehrenden¹ wird deutlich, dass diese kaum konkrete Vorstellungen von einem ihre Tätigkeit unterstützenden Einsatz besagter Technologien äußern, sondern tendenziell eher Vorbehalte im Hinblick auf deren didaktische Relevanz formulieren. Begründet wird diese Haltung im Kern mit der Charakterisierung ihrer jeweiligen Studierenden-

1 Für eine Situationsanalyse zur Frage „Wie wird an der KHSB erfolgreich berufsbegleitend studiert?“ wurden Lehrende und Studierende (zur Erläuterung der Funktion im Projektzusammenhang bei Klages/Bonillo im Band) befragt.

schaft. Dabei berufen sie sich auf eine diesen zugeschriebene geringere Beteiligungsbereitschaft und -befähigung sowie deren mangelnde Erfahrung mit und Interesse an technologiegestützter Kommunikation. Gleichzeitig fehlen Kenntnisse und Vorstellungen über die Ausgestaltung einer elektronisch unterstützten Lernumgebung. Einhergehend äußert ein Großteil der befragten Lehrenden einen Unterstützungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung konkreter Anwendungsszenarien in ihrer hochschulischen Lehre.

Dem gegenüber bringen Studierende aus einem berufsbegleitenden Studiengang in Interviews digitale Medien mit „Normalität“ in Verbindung. Es wird einerseits im privaten oder auch beruflichen Alltag als normal erlebt, diese Medien zu unterschiedlichen Kommunikationszwecken zu nutzen und andererseits wird es ebenso als normal beschrieben, dass derartige Medien in ihrem Studium keine erkennbare Rolle spielen. Laut den Studierenden werden damit gleichermaßen ihre bisherigen formal-institutionellen Bildungserfahrungen wie auch ihre Erwartung an ein Präsenzstudium erfüllt.

2 Gelegenheiten zur Nutzung

Bei der Gestaltung von Studienbedingungen zur Realisierung einer offenen Hochschule wird gemeinhin den dort angebotenen Studien- und damit Kommunikationsformaten eine besondere Rolle zugeschrieben (vgl. bspw. Zawacki-Richter et al. 2014). Zumindest folgen die Verantwortlichen der gängigen Beschreibung, dass die aktuelle Studierendenschaft in ihren Voraussetzungen und Studierweisen heterogen sei und daher die Möglichkeiten zur erfolgreichen Teilnahme an Lehrveranstaltungen in traditioneller Form zunehmend als begrenzend wahrgenommen werden. Die Berücksichtigung von digitalen Medien und die damit möglichen Kommunikationsformen – sowohl durch Zeit- und Ortsflexibilität als auch durch die Erweiterung der Interaktionsmodi insgesamt – können dabei potenziell für die Studierenden zur produktiven Beteiligung am akademischen Lernen beitragen, so die verbreitete Annahme.

2.1 Von der Entwicklungsidee zur Unterstützungsstruktur

Im Rahmen von PONTs sollten Studienbedingungen für berufsbegleitende Studiengänge mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung problematisiert und differenziert angepasst werden. Dabei ging es um den Zuschnitt der zeitlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen auf die spezifische Situation nicht-traditionell Studierender und darüber hinaus um die konzeptionelle Berücksichtigung von Besonderheiten eines sozialwissenschaftlich ausgerichteten Studiengangs (vgl. PONTs-Förderantrag 2011).

Wenn davon ausgegangen wird, dass hierbei der Aneignung von Sozial- und Selbstkompetenzen eine zentrale Bedeutung zukommt, kann daran angeschlossen werden, indem entsprechende Lehrangebote zwingend auch direkte und dynamische soziale Interaktionen vorsehen müssen (hierzu auch Krauskopf/Zahn im Band). Dem entgegen werden E-Learning-Formate weithin noch verdächtigt, ein „Isolierungsinstrument“ zu sein, und auch derart konzipiert und/oder eingesetzt zu werden. Dabei steht beispielsweise der Bedarf nach sozialer Eingebundenheit und kommunikativer Erfahrung dem Bedarf nach zeitlich flexiblen, selbstgesteuerten Studiermöglichkeiten entgegen. Als plausible Lösungsoption wird in diesem Zusammenhang die konsequente Integration einer Kombination aus elektronischem (Selbst-)Lernen und Lernen in Präsenzphasen gefordert, was dem verbreiteten Ansatz des „Blended Learning“ (Reinmann-Rothmeier 2003) entspricht und „die orchestrierte Kombination und Verzahnung verschiedener Lernformen: von mediengestützten Elementen (z.B. asynchron gestalteten Onlinephasen) mit synchronen Präsenzphasen (z.B. Workshops oder Seminare)“ (Reusser 2003: 178) meint. Hier zeigt sich besonders anschaulich, welche veränderte Situation im Hinblick auf technische Möglichkeiten und nun bekannte Medienfunktionen beschreibbar ist. In derartigen Konzipierungen wird unabhängig von den technischen Möglichkeiten *nicht* davon ausgegangen, dass

bestimmte Medien oder Vermittlungsformen an sich im Vergleich zu anderen irgendwie vorteilhaft seien. Es wird vielmehr davon ausgegangen,

1. dass die notwendigen Bestandteile eines Lernangebotes immer von den Rahmenbedingungen des sich jeweils stellenden didaktischen Problems abzuleiten sind und
2. dass die besondere Qualität und auch Effizienz eines Lernangebotes vor allem in der Kombination von Elementen unterschiedlicher methodischer und medialer Aufbereitung zum Tragen kommt (Kerres 2002: 3).

In diesem Sinne wurden seitens des PONTIS-Projekts E-Learning und Didaktik als untrennbar miteinander verbunden verstanden und der „Einsatz von E-Learning-Konzepten in Lehre und Studium vor allem als eine didaktische Gestaltungsaufgabe“ (Grell/Rau 2011: 18) aufgefasst. Vorrangiges Ziel an der KHSB ist dabei der Einbezug von E-Learning-Elementen in die Präsenzlehre.

Die Konzeptentwicklung und Realisierung entsprechender E-Learning-Formate sollte, laut Projektantrag, an der KHSB mit der Weiterbildung von Hochschullehrenden im Umgang mit digitalen Medien einhergehen. Dazu sollten in kollegialen Entwicklergruppen (hierzu Klages/Reinders im Band) sowohl in „kleinen“ Schritten in einzelnen Lehrveranstaltungen als auch in „großen“ Planungen (z.B. für modulübergreifende E-Learning integrierende Konzepte) entsprechende Formate entworfen und erprobt werden. Doch

bereits zu Beginn des Projekts stellte sich heraus, dass die Mehrzahl der Lehrenden keinen derartigen Bedarf bzw. kein spezifisches Interesse am Thema E-Learning im Allgemeinen hatten, sondern das Thema, wenn überhaupt, nur in Bezug auf andere Themen, wie zu propädeutischen Elementen in der Studieneingangsphase (hierzu auch Bonillo im Band) oder zur Kompetenzreflexion (hierzu auch Bochert/Bestmann im Band) als relevant einschätzten. Somit bildete sich der Bereich E-Learning als Querschnittsthema zu anderen Entwicklungsbereichen heraus.

Die von Lehrenden geäußerten Unterstützungsbedarfe hinsichtlich des Umgangs mit digitalen Medienformaten verlangten ein niedrigschwelliges, hochschuldidaktisch qualifiziertes Beratungsangebot. Dieses konnte im weiteren Prozedere mithilfe personeller und finanzieller Projektressourcen umgesetzt werden. Die Planungen beruhten dabei vor allem auf bestehenden Erfahrungen und Interessen sowie (infra-)strukturellen Bedingungen der Hochschule. Im Mittelpunkt standen:

- die didaktische Beratung
 - zur Implementierung von interaktiven Lehr-Lernszenarien,
 - zur sinnvollen Einbettung von E-Learning-Einheiten in bereits vorhandene oder neu zu erstellende curriculare Strukturen sowie
 - zur Lösung mikrodidaktischer Probleme bei der Umsetzung von E-Learning-Einheiten;
- die Sammlung und Präsentation von Good-Practice-Beispielen für den Einsatz von E-Learning-Einheiten,
- die Initiierung des Erfahrungsaustausches zwischen Lehrenden und Studierenden.

Im Vordergrund dieses Formats stand die individuelle Beratung Lehrender. In den Beratungsgesprächen setzten didaktische Leitfragen Impulse zur Seminarplanung:

- Worin könnte der didaktische Mehrwert der E-Learning-Anteile bestehen?
- Welche Kursinhalte benötigen Präsenzlehre bzw. das „Expert_innentum“ der Dozierenden? Damit verbunden: Welche Kursinhalte sind überhaupt für eine „Auslagerung“ in virtuelle Räume geeignet?
- Welche Kompetenzen können mithilfe kooperativer, Interaktion ermöglichender Methoden entwickelt werden? Sind diese Methoden für eine elektronische Bearbeitung geeignet?
- Wird dieses Seminar in verschiedenen Lerngruppen angeboten? Wodurch unterscheiden sich diese Lerngruppen?
- In welcher Reihenfolge werden die Lerninhalte über das Semester angeboten?

Im Vordergrund der Beratungsarbeit standen also weniger die technischen als die mit dem Einsatz digitaler Medien verbundenen didaktischen und methodischen Fragen. Gleichzeitig sollten die Lehrenden ermuntert werden, von der bereits vorhandenen „statischen“ Nutzung der Lernplattform Moodle (Einstellen von Dokumenten) zu einer interaktiven Nutzung überzugehen. Da Interaktion auf Lernplattformen nicht automatisch passiert, stand neben den angeführten didaktischen Fragen auch die sprachlich-modulare Planung im Vordergrund: So müssen Arbeitsanweisungen so eineindeutig formuliert sein, dass die beteiligten Studierenden sie verstehen, Aufforderungen zur Teilnahme an Diskussionen in Foren und Chats sollten direktive und möglichst präzise quantitative Elemente besitzen („Posten Sie mindestens zwei Beiträge im Forum, wobei Sie bei mindestens einem Beitrag auf eine_n Kommiliton_in eingehen oder antworten.“). Ein weiterer Aspekt der Beratung betraf die eigene Verfügbarkeit im virtuellen Kursraum. Um Enttäuschungen von Studierenden auf der einen Seite und überbordendem Zeiteinsatz der Lehrenden durch ständige Präsenz im Netz auf der anderen Seite vorzubeugen, bedarf es transparenter bzw. deutlich kommunizierter Vereinbarungen über Sprechzeiten, Moderationen und Reaktionen, eben auch und vor allem in internetgestützten Interaktionsräumen.

Neben dieser individuellen Beratung sowie den Arbeiten in den Entwicklergruppen, wurde ein Fokus auf den Ausbau der allgemeinen Beratungsexpertise in Hinblick auf die hochschulische Lernplattform Moodle gelegt. So wurden zwei Kursräume in Moodle als Showrooms realisiert, die Hochschullehrenden beispielhaft visualisieren, welche digitalen Möglichkeiten Studierenden zur Bearbeitung und Organisation von (Fach-)Wissen sowie zur Interaktion mit Peers und Lehrenden zur Verfügung stehen. Ein Kursraum wurde im Rahmen der Entwicklergruppe „Studieneingangsphase“ geplant, im Sommersemester 2013 als propädeutische Einheit zur Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechniken erprobt und im Wintersemester 2013/14 auf weitere Studiengänge übertragen. Der zweite Kursraum dient als Medium zur didaktischen Beratung von Lehrenden zur Präsentation und gleichzeitig zur Erarbeitung von Möglichkeiten zum Einsatz der Lernplattform.

Auf hochschulischer Ebene stellten sich mit zunehmender Beratungspraxis Fragen nach der Berechnung von Lehrkapazitäten (erheblicher Entwicklungsaufwand versus gute Nachnutzung) sowie nach einem Umgang mit Anwesenheitspflichten in den virtuellen Kursräumen. Den ersten Umsetzungen kamen bei der Kursentwicklung die Projektkapazitäten sowie die Erprobung insbesondere in unteren Semestern zugute, in denen Aspekte der Anwesenheit gemeinsam mit Studierenden diskutiert und dann entschieden werden konnten.

Die Arbeit der Servicestelle E-Learning wurde hochschulintern in der Reihe „PONTs lädt ein!“ mit einem Beitrag zum Thema „Interaktive Partizipation – Möglichkeiten im Web 2.0“ sowie außerhochschulisch mit dem

Beitrag „Ob Moodle oder MOOCs – auf's Lernen kommt es an!“, auf der Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung „Von Moodle bis MOOC“ (2014) vorgestellt.

2.2 Ein konkretes Szenario: Lernen mit Lehrvideos

Im Folgenden wird beispielhaft ein realisiertes Blended-Learning-Szenario beschrieben: Im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der KHSB findet das Studium zumeist in fünf Präsenzwochen während eines Semesters statt. Die Studierenden haben zur Erfüllung des Studien-Workloads noch einmal denselben Umfang an Zeit selbstverantwortlich aufzuwenden. Im ersten Semester findet im Studienverlauf eine einführende Vorlesung zur Geschichte und den grundlegenden Theorien Sozialer Arbeit statt. Im Rahmen des Regelstudiums wird diese durchaus beeindruckende Themenfülle, die zumindest grundlegend eröffnet werden soll, in ca. 14 Einheiten à 90 Minuten umgesetzt. Im berufsbegleitenden Studium hingegen stehen hierfür fünf halbe Tage zur Verfügung. Allein aus zeitökonomischen Gründen, zugleich auch aus didaktischer Intention wurde daher zum Sommersemester 2014 ein sogenannter Inverted- oder Flipped Classroom (vgl. Spannagel 2012) konzipiert. Im Konkreten bedeutet dies, dass im Wintersemester aus der Vorlesung im Regelstudiengang 12 inhaltliche Themenblöcke auf Video aufgezeichnet wurden. Für die berufsbegleitende Studienkohorte wurden im seminarbegleitenden Moodle-Kursraum zu diesen 12 Themenblöcken sowohl die aufgezeichneten Videos als auch die dazugehörigen Foliensätze und entsprechende Referenztexte bzw. Literaturhinweise zugänglich gemacht. In der ersten Präsenzeinheit gab der Dozent einen ersten inhaltlichen Zugang zur Gegenstandsbeschreibung Sozialer Arbeit sowie zu den damit verbundenen fachwissenschaftlichen Herausforderungen einer Theoriebildung. Zugleich wurden die Studierenden in die Seminarkonzipierung eingeführt. Sie hatten nach dieser ersten Seminareinheit die Möglichkeit, sich über den Moodle-Kursraum einen Überblick über die möglichen Themenblöcke zu verschaffen. Auf dieser Grundlage konnten die Studierenden in einer festgelegten Zeitspanne wiederum über den Internetkursraum eine anonymisierte Auswahl von drei Themen treffen, die sie am liebsten im Rahmen des Seminars bearbeiten würden. Darauf basierend hat der Lehrende ein transparentes Ranking erstellt und einen Seminarverlaufsplan erarbeitet. Im Folgenden waren die Studierenden angehalten, zu den jeweiligen Präsenzphasen die von ihnen bevorzugten Vorlesungsvideos, die Foliensätze sowie ggf. einige Referenztexte zu lesen. Dabei sollten sie sich die für sie zu klärenden Verständnisfragen notieren. Während der Präsenzzeiten erfolgte dann zu den vorab bekannten Themenstellungen (pro Halbtage zwei, selten drei, Themenblöcke) ein Dreischritt:

- (1) Zunächst wurden *Verständnisfragen* zum jeweiligen Thema geklärt, wobei dies zunächst in selbstgewählten Kleingruppen der Studierenden realisiert wurde. Beeindruckenderweise konnten auf diese Weise bereits einige Verständnisfragen geklärt werden. Weitere offene Fragen wurden im Nachgang im Plenum gemeinsam mit dem Lehrenden bearbeitet, wobei im Vergleich zum Regelstudiengang sehr deutlich wurde, dass die Tiefe und Schärfe der Verständnisfragen auf einem deutlich höheren Niveau verliefen.
- (2) Nach diesen Klärungen wurden je nach Thema offene oder leitfragengestützte *Diskussionen zur Bewertung* der geschichtlichen bzw. fachtheoretischen Aspekte angeregt, wiederum abwechselnd in Kleingruppen und im Plenum.
- (3) In einem dritten Schritt wurde ein *Praxisbezug* der jeweiligen Thematik zu aktuellen Ausgangslagen Sozialer Arbeit hergestellt, um so themenspezifisch und zugleich grundlegend den Studierenden die Relevanz und Notwendigkeit einer sowohl historischen als auch theoretischen Auseinandersetzung in der Handlungswissenschaft Soziale Arbeit nachvollziehbar zu machen.

Durch die Nutzung der digitalen Kursraumplattform konnten im Vorfeld begleitend sowie zugleich im Nachgang zu jeder Präsenzeinheit weitergehende Materialien, Querverweise etc. zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus wurde ein Nachrichtenforum eingerichtet, über welches der Lehrende zusätzliche Informationen an alle Teilnehmenden senden konnte. In einem sogenannten Frageforum wurden sämtliche Rückfragen der Studierenden an den Lehrenden gestellt, um – im Gegensatz zu E-Mail-gestützter bilateraler Kommunikation – eine maximale Transparenz aller Informationen herzustellen. Zugleich wurden so auch die Mitstudierenden und nicht allein der Lehrende zur Beantwortung der Fragen angesprochen. Der Nutzen dieses Vorgehens lag aus Sicht des Lehrenden zum einen in der Reduktion seiner Präsenz. Zum anderen ergab sich eine durchweg gesteigerte inhaltliche Tiefe in der thematischen Auseinandersetzung. In einer anonymisierten Lehrevaluation über die Kursraumseite wurde bspw. als positiv benannt, dass

- die Materialien, zudem thematisch gebündelt, vorab zur Verfügung stehen,
- die Vorbereitungszeit durch die Studierenden individuell gesetzt werden kann je nach eigener Alltagsstruktur,
- zugleich die Materialien mehrfach durchgearbeitet werden können, bspw. auch dass die Videos zu den Vorlesungsthemenblöcken bzw. einzelne Sequenzen daraus mehrfach angeschaut werden können,
- die Studierenden über den Kursraum und die Foren gut miteinander verknüpft sind und

- über das Forum der Lehrende stets auf neu abgelegte Materialien hingewiesen hat und so auch in den Nicht-Präsenzphasen gerade in einem hoch belasteten Arbeits-, Familien- und Studienalltag an die Themen ‚erinnert‘ hat.

Ein weiterer durchaus als positiv zu bewertender Aspekt ist, dass die nicht im Rahmen der Präsenzzeit des Seminars offiziell behandelten Themen den Studierenden über die Kursraumseite sowohl als Vorlesungsvideo als auch durch die weiteren Materialien zur Verfügung gestanden haben.

3 Bildungstheoretische Potenziale

3.1 Strukturelle Medienbildung – Tentativität und Flexibilität

Um einige der genannten medialen Neuerungen noch einmal theoretisch zu kontextualisieren, soll im Folgenden ein Anschluss an die strukturelle Bildungstheorie hergestellt werden.

Es zeigt sich ein auf der stetigen Ausdifferenzierung neuer (Informationsverarbeitungs-)Technologien basierender Wandel der gegenwärtigen Anforderungen an Studierende und damit einhergehend auch an eine Lern- und Bildungsforschung, die im Rahmen der Medienbildungsforschung reformuliert werden soll. Der Kerngedanke ist hier die Betrachtung und Analyse einer kontinuierlichen Wechselwirkung zwischen Lern- und Bildungssubjekten und ihrer hochtechnisierten Umwelt, in der Bildungsprozesse erst dann stattfinden, wenn die eigenen Bedingungen, unter denen Lernen passiert, reflexiv werden. Die Welt- und Selbstverhältnisse der Lernsubjekte werden dabei in ihrer Art und Weise und hinsichtlich der Transformationen von „Kontexturen“ – rahmenbedingten Orientierungen – hin betrachtet, die in der vielschichtigen Umwelt vorliegen (vgl. Marotzki 1990: 233). In Bezug auf die oben beschriebene mediale Vermittlung von Informationen, die mediale Interaktionsoption und die Visualisierung von Lehrsettings seitens PONTs findet eine Enträumlichung und Entzeitlichung jener Praktiken statt, die klassischerweise in einem Präsenzstudium absolviert werden. Die damit einhergehenden Veränderungen lassen sich mit der strukturellen Medienbildungstheorie gut beschreiben, da sie nicht auf einen klassischen Bildungskanon abzielt, sondern Flexibilisierung, Tentativität und Dezentrierung als strukturelle Aspekte hervorhebt (vgl. Jörissen/Marotzki 2009: 15 ff.). Diese Charakterisierung spielt in den medienvermittelten Settings eine wichtige Rolle, da sie per se auf solche strukturellen Aspekte abheben und somit die Bearbeitung von Aufgaben in einem interaktiven, visuellen und informativen Erfahrungsraum bereitstellen. Diese Erfahrungsräume zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie kulturelle Räume der technischen Vermittlung

darstellen. Die Teilhabe an solchen Räumen ist dementsprechend auch biografischen Erfahrungen unterworfen, sodass kein „digital divide“ aufgrund von Vorkenntnissen auszumachen ist, sondern eher eine Verschiedenheit in der Art und Weise bzw. der Qualität der Medienpraktiken (vgl. ebd.: 30). Hier könnte dann auch eine hochschuldidaktische Relevanz geltend gemacht werden, da es sich um eine Einübung mit vom Alltag abweichenden Formen der Verständigung und Information handelt. Andererseits ist beispielsweise das Internet – auch mit seinen mobilen Optionen – mittlerweile zu einem Alltagsphänomen und Gebrauchsgegenstand geworden. Prinzipiell aber tragen medienvermittelte Lernsettings zur Orientierung bei, sofern sie durch mediale Kontakte und Interaktionen auf strukturaler Ebene eine Erweiterung des Welt- und Selbstverhältnisses darstellen. Es ist daher für die berufsbegleitend Studierenden von Relevanz, *dass* sie Erfahrungen mit medialen Settings machen und nicht so sehr, *welche* Inhalte vermittelt werden, zumal sich die Inhalte nicht maßgeblich von denen der Präsenzlehre unterscheiden, siehe o.g. Szenario. Es bleibt innerhalb der Argumentation abschließend zu sagen, dass die Etablierung einer medialen Praxis an sich schon die Praxis verändert, so wie dies auch für Medientechniken gelten kann, die didaktisch in Anspruch genommen werden. Solche Inbesitznahmen, wie sie aber die didaktisierend motivierte Forschung betreiben will, finden alltäglich bereits in einem gewissen Maß statt, so dass die Frage nach E- oder Blended-Learning-Modellen mehr deskriptiven als Forschungscharakter aufweist. Im nachfolgenden Punkt soll dies kurze Erläuterung finden, bevor abschließend die Konsequenzen dieser Annahmen für die vielschichtige Gruppe der Studierenden, insbesondere der berufsbegleitenden pointiert diskutiert werden.

3.2 Interaktion in medientechnischen Settings – Alltagswende für die Wissenschaft

In diesem Sinne kann auf die mittlerweile in der Erziehungswissenschaft (vgl. bspw. Nohl 2011) rezipierte „symmetrische Anthropologie“ Latours aufmerksam gemacht werden, die radikal davon ausgeht, dass Mensch und Technik in einem gleichwertigeren Bedingungszusammenhang stehen, als dies im Alltag und in der Forschung für gewöhnlich eingeräumt wird (vgl. Latour 2008). Der Gebrauch von Medientechnik im hochschulischen Zusammenhang beispielsweise verändert grundlegende Formen der Interaktionen und des Zugangs zu Wissen, so wie dies an der Entwicklung von Handapparaten in Bibliotheken zu Online-Textsammlungen plastisch dokumentiert werden kann.

In solchen hybriden Konstellationen des Blended Learning entstehen auch hybride Praktiken, die dem Zusammenwirken von Medientechnik und Akteur entspringen. Da es in diesem Kontext aber nicht so sehr um die so oft unbeachtete soziotechnische Eigenschaft von Praxis geht, sondern um die

konkreten Anforderungen an Studierende, soll hier auf ein „Interaktivitätswissen“ der beteiligten Lerner und Medien aufmerksam gemacht werden (vgl. Rammert 2007: 161). Der Status dieser Wissensform ist insofern eine Neuerung für die Studierenden, da das Zustandekommen des digitalen Wissenserwerbs auch immer durch den Gebrauch bestimmter Medientypen prädisponiert ist. Die weiter oben beschriebene thematische Auswahlmöglichkeit der zu bearbeitenden Seminarthemen im Rahmen der Vorlesungsvideos sowie die Entlastung von Anwesenheitsverpflichtungen werden dabei über das Medium und das Konzept des E-Learning gebannt. Dabei verkennt aber eine lediglich auf Studierende fokussierte Interaktion die inhärente deiktische Funktion neuerer Medien und deren freisetzende wie einschränkende Handlungsoptionen. Die mediale Alltagswende in der Wissenschaft, hier als Hochschullehre, erfordert von den Studierenden und Lehrenden demzufolge, bspw. generationsbedingten Umgangsdefiziten zu kompensieren sowie die Effekte medialer Interaktion eindeutiger zu benennen (vgl. Schäffer 2012). Denn klassische Erfahrungsräume, wie die hochschulische Lehre der geteilten Anwesenheit, sind von Lokalität geprägt, während die mediale Erweiterung solcher Räume als Institution gedacht (bspw. Computernutzung im Blended Learning) sich vom Örtlichen „entfernen“ und gesellschaftliche, ja gar globale Bedeutung erlangt (vgl. Nohl 2013). Durch die Teilhabe an E-Learning werden also Erweiterungen in der „Studierendenlandschaft“ vorgenommen, die kontingente und unbestimmte Effekte produzieren.

3.3 Bedeutung für zeitgemäßen Umgang mit medial vermittelter Vielfalt

Die bereits aufgeworfenen Themen der Flexibilisierung und Tentativität als strukturelle Parameter von Bildung und vor allem von Medienbildung können in der Konsequenz zu einer „*Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Welt-sicht*“ (Jörissen/Marotzki 2009: 19, kursiv im Original) führen und somit zu passenden Aneignungsformen hinsichtlich der weiter oben skizzierten Anforderungen der medial ausgerichteten Lehre. Der Umgang mit pluralen Formaten in medialen Praktiken via Blended Learning zeigt in Richtung eines Suchmodus, in dem durch eine offene Haltung gegenüber dem Gegenstand keine manifesten und vorgefertigten Antworten vonnöten oder aber möglich wären. Die auf die Studierenden neu oder fremdartig wirkenden Bedingungen medialen Lernens avancieren demgemäß zu Möglichkeiten der Neuorientierung – auch in ihrer genuinen Arbeitswelt außerhalb der Hochschule.

Dieser Umstellung muss sich die Hochschullehre – also die hochschulische Arbeitswelt – ebenfalls widmen und durch reflexive Angebote in Phasen von Anwesenheit vorbereitend strukturelle Bedingungen benennen und vermitteln lernen. Die Dozent_innen werden dementsprechend im selben Rah-

men zu sensibilisieren sein, um die Anforderungen und Konsequenzen medialer Lehr-Lernformen mitzutragen und zu gestalten.

Denn bei den hier besprochenen medialen Formen geht es im Grundsatz nicht darum, Diversität und Vielseitigkeit aufzuheben, zu homogenisieren oder als Defizite zu korrigieren. Vielmehr ist es eine Bedingung medial vermittelter, interaktiver Lehr-Lernszenarios, Diskussionen in den Mittelpunkt zu rücken, um sich offenen Auges der Heterogenität von Personen und ihren Lebensweisen zuzuwenden und Gelegenheiten zu schaffen, zu denen diese auf das akademische Tun in hochschulischer Lehre bezogen werden kann. Hilfreich dabei ist möglicherweise weniger die konstante Markierung von Unterschiedlichkeiten, die durch den Umgang mit vielförmigen Medien ohnehin eher in den Hintergrund tritt, als vielmehr die (tentative) Suche nach Gemeinsamkeiten und einem gemeinsamen Modus des Tuns, auch bei Problemlösungen – durchaus von differenten Standpunkten aus. So können diese medialen Lehr-Lernformate im besten Fall eine genuin pädagogische – dem Ziel von Bildung und der Unterstützung von Lernen verpflichtete – Anforderung aufgreifen, die sich im Kern der Differenzierung von Bedeutungen in einer gemeinsamen Welt verpflichtet weiß.

Literatur

- BMBF (2004): „eLearning-Dienste für die Wissenschaft“ Richtlinien über die Förderung der Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen der Strukturentwicklung zur Etablierung von eLearning in der Hochschullehre im Rahmen des Förderschwerpunkts „Neue Medien in der Bildung“. <http://www.bmbf.de/foerderungen/2576.php> (20.07.2015).
- Grell, Petra/Rau, Franco (2011): Partizipationslücken. Social Software in der Hochschullehre. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft 21 Partizipationschancen im Kulturraum Internet nutzen und gestalten. Artikel (Vollversion) als PDF http://www.medienpaed.com/21/grell_rau1111.pdf (20.07.2015).
- HRK (2012): Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern. Entschließung der 13. Mitgliederversammlung vom 20.11.2012. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/-915b61b544> (20.07.2015)
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerres, Michael (2002). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In: A. Hohenstein/K. Wilbers (Hrsg.), Handbuch E-Learning. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Latour, Bruno (2008): Wir sind nie modern gewesen – Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Nohl, Arndt-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, Arndt-Michael (2013): Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, S. 189–202.
- Rammert, Werner (2007): *Technik-Handeln-Wissen Zu einer pragmatistischen Technik- und Sozialtheorie*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Reusser, Kurt (2003): „E-Learning“ als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (2), Fachorgan der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL), S. 176–191.
- Schäffer, Burkhard. (2012): *Erziehungswissenschaftliche Medienforschung – Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. In: Ackermann, F./Ley, T./Machold, C./Schrödter, M. (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 135–156.
- Spannagel, Christian (2014): *Flipped Classrooms: Raum für Interaktionen schaffen*. In: E. Klotmann/C. Köck/M. Lindner/N. Oberländer/J. Sucker/B. Winkler (Hrsg.), *Der vhsMOOC 2013. Wecke den Riesen auf*. Bielefeld: wbv, S. 41–42.
- Zawacki-Richter, Olaf/Kergel, David/Kleinefeld, Norbert/Muckel, Petra/Stöter, Joachim/Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2014): *Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule*. Münster/New York: Waxmann.